

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE ADOLESCENTES:
UMA ANÁLISE BASEADA NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E NA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ricardo Eleutério dos Anjos¹

Este texto une-se a outros trabalhos que contribuem para a edificação dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e tem como objetivo analisar a concepção histórico-cultural da adolescência como aporte para a definição da base curricular relativa à educação escolar do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio. Para tanto, o capítulo foi dividido em duas partes: na primeira, analisamos criticamente a concepção de educação escolar de adolescentes apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural; na segunda, defendemos que a concepção histórico-cultural de adolescência contribui para a definição da base curricular relativa à educação escolar nessa etapa do desenvolvimento humano.

ESTUDO ANALÍTICO DO PAPEL DA BNCC NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE ADOLESCENTES: O QUE DIZEM A PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL?

Partimos da tese segundo a qual um planejamento de ensino alinhado à BNCC vigente não possibilita o desenvolvimento *omnilateral* dos adolescentes.

¹ Psicólogo, mestre e doutor em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara). Pesquisador no Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq com o título: Estudos Marxistas em Educação, ligado ao Departamento de Psicologia da Educação da UNESP de Araraquara. Professor e supervisor de estágios em psicologia escolar/educacional e psicologia do esporte. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – mestrado e doutorado, da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE, Presidente Prudente, SP).

Dentro dos limites de um capítulo, justificamos nossa afirmação com base em quatro aspectos – interdependentes – atinentes à educação escolar de adolescentes localizados na referida BNCC, quais sejam: a concepção naturalizante de *adolescência*; o esvaziamento dos conteúdos escolares; o foco nos interesses do aluno empírico; e a adaptação do adolescente à lógica do capital.

Em relação ao caráter naturalizante da concepção de *adolescência* apresentada na BNCC, destacamos dois momentos: o primeiro relacionado ao ensino fundamental (anos finais) e, o segundo, ao ensino médio. O documento discute que os alunos dos anos finais do ensino fundamental caracterizam-se pela transição entre a infância e a *adolescência* e que tal fase é “marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL, 2018, p. 60). No entanto, o documento apresenta uma visão não historicizadora do desenvolvimento adolescente, podendo engendrar concepções equivocadas por parte dos educadores.

Sem explicar a causa das mudanças físicas, bem como das possíveis mudanças psicológicas do adolescente, o documento afirma que são “mudanças próprias dessa fase da vida” a ampliação dos vínculos sociais e laços afetivos, a construção da autonomia, o desenvolvimento do pensamento abstrato, a capacidade de avaliar os “fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração” (BRASIL, 2018, p. 60). Da forma como são apresentadas as características do adolescente escolar dos anos finais do ensino fundamental, parece que tais capacidades surgem naturalmente no indivíduo e que a sociedade ajuda ou atrapalha seu desenvolvimento intrínseco.

Essa naturalização da *adolescência* evidencia-se, também, quando o documento aborda as questões do ensino médio. Um exemplo é o assunto do projeto de vida. O documento adverte que a educação escolar deve “prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações” (BRASIL, 2018, p. 466). Em outro momento, podemos encontrar a seguinte afirmação: “os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (BRASIL, 2018, p. 472).

Essa visão não historicizadora, favorece o surgimento de uma dicotomia entre indivíduo e sociedade no que diz respeito ao projeto de vida. Nossas pesquisas demonstraram que, ao mesmo tempo em que afirmam que o esforço pessoal do adolescente, a vontade de vencer e as tendências inatas são condições necessárias para a realização de seus projetos, acreditam também que a sociedade é um fator impeditivo de suas realizações pessoais e profissionais (ANJOS, 2013).

Dessa forma, o professor também é incitado a planejar o ensino em função de tais características inerentes à adolescência.

Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010) [BRASIL, 2018, p. 60].

Na concepção histórico-cultural, que tem como base os postulados do materialismo histórico-dialético, não há lugar para a ideia de uma natureza humana *a priori*, pois tudo que o indivíduo tem de humano é produto da apropriação das riquezas materiais e ideativas objetivadas ao longo da história da humanidade. O indivíduo, portanto, se forma no processo dialético entre apropriação das produções culturais e objetivação das riquezas daí resultante, processo este que constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos (DUARTE, 2013).

Por meio de sua atividade vital, o trabalho, o ser humano transformou e transforma a natureza impondo-lhe características humanas, ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação). A partir do momento em que o ser humano passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade (DUARTE, 2013).

No entanto, saltam às vistas a naturalização e a falta de historicidade na concepção de adolescência quando a BNCC apresenta que “é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465). Esse pensamento apresenta ao adolescente um mundo baseado no lema “querer é poder”. Mas nem todos podem apropriar-se das objetivações materiais e não materiais da humanidade. O que nos preocupa, nesse contexto, é o problema da culpabilização daquele indivíduo que não conseguiu alcançar a realização de seu projeto de vida, dadas as condições materiais em que vive.

Tais concepções naturalizantes sobre a adolescência têm influenciado o trabalho de boa parte dos educadores dos últimos anos do ensino fundamental

e os do ensino médio, justamente porque a concepção de ser humano determina a maneira pela qual o trabalho educativo se efetiva. Diante de tais concepções, o que pode a educação escolar fazer a não ser acompanhar de forma passiva o desenvolvimento natural e inerente da personalidade adolescente?

O esvaziamento dos conteúdos escolares é outro aspecto evidente na BNCC.

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, *é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório*. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de *“romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”* [BRASIL, 2018, p. 479, grifo nosso].

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, *que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas* [BRASIL, 2018, p. 467, grifo nosso].

A BNCC apresenta uma visão negativa dos conteúdos escolares, como se estes fossem apartados da “vida real” do aluno. Segundo Duarte (2010, p. 37), uma ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas é a de que “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares”; na perspectiva dessas pedagogias “são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”. Em outra passagem, o autor afirma o seguinte:

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no

qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo [DUARTE, 2006a, p. 617].

Um exemplo do pensamento supracitado está em Gramsci (1991, p. 133). O autor asseverou que o estudo do latim ou do grego não objetivava formar “camareiros, intérpretes ou correspondentes comerciais”. Aprendia-se latim e grego para conhecer a cultura dos dois povos e formar, no aluno, uma concepção de mundo que superasse o senso comum e as concepções fetichistas e idealistas hegemônicas. Além disso, defendia que uma concepção de mundo não cotidiana seria indispensável para o autodomínio e à autoconsciência.

Ao mesmo tempo em que propõe a descentralização do conteúdo sistematizado e o foco no cotidiano do aluno, a BNCC apresenta como proposta de ensino o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do adolescente. No entanto, temos defendido que tais capacidades psíquicas só poderão ser desenvolvidas em suas máximas possibilidades com base na apropriação dos conteúdos clássicos, conteúdos sistematizados, e não dos conteúdos cotidianos. Assim, não esperemos uma nova forma e mais complexa de ação, sentimento e pensamento do adolescente, caso não haja a apropriação, por este, de conteúdos sistematizados que engendrem tais capacidades humanas.

A nova estrutura da consciência e a intelectualização das funções psíquicas na adolescência não surgem espontaneamente. Não é um processo natural e inerente à idade. Trata-se, portanto, de um processo dialético entre atividade e desenvolvimento das funções psíquicas. Leontiev (2014b, p. 77-78) afirma que “qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza”. Desse modo, a complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e “o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente”.

A apropriação da cultura e a objetivação a partir do que foi apropriado provocam a formação de novos órgãos funcionais ou “neoformações” (LEONTIEV, 1978). Isso não significa a maturação de novos órgãos morfológicos do cérebro, mas, sim, novos sistemas funcionais, resultado da complexidade da atividade humana, que, ao mesmo tempo, configuram-se como condição para novas atividades. Portanto, “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 34). Essas neoformações se formam em decorrência da atividade humana e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa.

Para Vigotski²:

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas [VYGOTSKY, 1996, p. 64].

Vigotski, então, afirma que, na adolescência, devido ao pensamento por conceitos, o indivíduo pode se apropriar da ciência, da arte e da filosofia de forma adequada e, por consequência disso, “começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si”. O processo descrito só poderá ocorrer quando os conteúdos escolares forem transmitidos e assimilados corretamente e, somente em conceitos, o conteúdo pode “apresentar-se de modo correto, profundo e completo”. Entendemos que esse “apresentar-se de modo correto, profundo e completo” diz respeito tanto à transmissão quanto à apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Nisso radica a relação dialética entre a atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos na adolescência. O pensamento por conceitos não é uma dádiva da natureza: trata-se, portanto, do produto da internalização das objetivações humanas que, ao mesmo tempo, tornar-se-á condição para novas internalizações. A educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados, torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2001), e, conseqüentemente, o pensamento por conceitos possibilita

² O nome *Vigotski* é encontrado na literatura de várias formas (tais como *Vygotsky*, *Vygotski*, *Vigotskii*). A grafia *Vigotski* será padronizada neste capítulo, salvo quando for referência a uma edição específica, caso no qual será preservada a grafia usada naquela edição.

a apropriação das diversas esferas do conhecimento de maneira aprofundada (VYGOTSKI, 1996).

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação é um fenômeno especificamente humano, caracterizado como trabalho não material, que diz respeito à produção de ideias, conceitos, saberes, teorias que foram objetivados ao longo do percurso histórico e social. O trabalho educativo é, portanto, um processo por meio do qual os indivíduos de cada geração se apropriam das produções históricas da humanidade e se objetivam com base no que foi apropriado. Para que isso seja possível, faz-se necessário identificar os conteúdos mais desenvolvidos que representam o saber objetivo produzido historicamente, bem como identificar as formas mais adequadas de sua transmissão (SAVIANI, 2011).

Em relação à identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos, a fim de que estes sejam humanizados, a educação escolar deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais sofisticadas. A importância do ensino e da aprendizagem de conteúdos não cotidianos, conteúdos sistematizados, não deve se limitar à ideia da inserção do adolescente no mundo do trabalho. Com base em Duarte (2013), defendemos a transmissão e a apropriação das objetivações genéricas para si (como a arte, ciência e a filosofia), com o objetivo de formar um indivíduo que tenha uma relação consciente com a sua vida cotidiana, mediada pela genericidade para si.

De acordo com Taffarel e Beltrão (2019), a BNCC do ensino médio, ao contrário da concepção histórico-cultural, destaca práticas de ensino e aprendizagem de forma pragmática e utilitária, pautando-se, portanto, no conhecimento tácito. O conhecimento sistematizado é considerado elemento coadjuvante, uma vez que seu papel é possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades. Os autores nos remetem a Ramos e Frigotto, que destacam o aspecto economicista e pragmático no contexto educacional:

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública [RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37].

O economicismo e o pragmatismo são comportamentos típicos da vida cotidiana, ou seja, são formas de agir, sentir e pensar carentes de reflexão sistematizada por parte do indivíduo. Todos nós vivemos a nossa cotidianidade ao nos apropriarmos das objetivações humanas oriundas das esferas em si, como a linguagem falada, os usos e costumes de uma dada sociedade e a fabricação e o uso de instrumentos de trabalho. No entanto, como afirma Duarte (2013), assim como o gênero humano ascendeu das esferas em si às esferas para si de objetivações genéricas, espera-se que o indivíduo também se aproprie das objetivações humanas não cotidianas, objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, a fim de desenvolver a individualidade para si³.

Cabe aqui lembrar que as objetivações genéricas em si, ou seja, as produções das esferas da vida cotidiana, não devem ser identificadas com a alienação. Mas pode-se considerar alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de se apropriar das objetivações genéricas para si. Portanto, a tarefa da educação escolar, como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, deve caracterizar-se pela transmissão não de conteúdos cotidianos para os adolescentes, mas sim de conteúdos elaborados, sistematizados.

É importante dizer que, ao transmitir o saber sistematizado, não cotidiano, isso não significa que a educação escolar deva anular o cotidiano do aluno, o que, aliás, seria impossível. O objetivo de transmitir ao aluno os conteúdos não cotidianos é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para si. Trata-se, portanto, de abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize conscientemente a atividade da vida cotidiana (ANJOS, 2013).

A educação escolar, como tem defendido Duarte (2001), é uma atividade mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas superiores de objetivação do gênero humano. Nesse sentido, se, em alguns momentos, a educação escolar pode se aproximar da vida cotidiana, seu objetivo não deve ser nunca o de imitar a dinâmica desta, mas sim o de produzir o relacionamento entre o indivíduo e as objetivações humanas não cotidianas. No que diz respeito ao economicismo, é um equívoco pretender fazer desse princípio da vida cotidiana uma forma de organização da atividade educativa.

Nesse contexto, Gramsci (1991, p. 138-139) assim afirmou:

³ Temos defendido que a individualidade para si é a máxima possibilidade da formação do indivíduo (ANJOS, 2013).

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. [...] será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado.

No entanto, a educação escolar só poderá auxiliar o adolescente a superar, mesmo que momentaneamente, o economicismo se a prática pedagógica que utiliza não se reduzir às necessidades empíricas do aluno e aos pressupostos das pedagogias amparadas no lema “aprender a aprender”, as quais descaracterizam o papel do professor, bem como defendem uma visão negativa da transmissão de conhecimentos clássicos e não cotidianos (DUARTE, 2011).

A atividade da vida cotidiana também é embasada no pragmatismo. Essa atividade é caracterizada pela unidade imediata entre pensamento e ação, uma vez que a atividade prática cotidiana não se dá pela mediação de teorias e não pode ser, segundo Heller (2016), considerada como práxis, como atividade para si. Essa atividade, de acordo com a autora, pode ser considerada apenas uma parte, um fragmento da práxis ou da ação total da genericidade humana. Inclusive, as ações, os pensamentos e os sentimentos cotidianos não necessitam de mediação puramente teórica.

Pode-se, por exemplo, facilmente acender uma lâmpada ao acionar um interruptor, sem conhecer nada sobre as teorias da eletricidade. Pode-se utilizar um aparelho celular ou um microcomputador e, no entanto, nada conhecer sobre as leis teóricas que regem o funcionamento de tais aparelhos. Heller (1991) assevera, porém, que o pragmatismo não deveria ser compreendido como um “defeito” da vida cotidiana, pelo contrário, o pragmatismo se faz necessário na cotidianidade, pois seria impossível adotarmos, em todo tempo, uma atitude teórica para todo objeto que utilizamos, seja ele material, seja ele ideativo. Na verdade, se necessitássemos conhecer teoricamente todos os objetos que utilizamos no dia a dia, não poderíamos sobreviver⁴.

No entanto, a atividade de estudo não é, ou não deveria ser, uma atividade em si, cotidiana. A perspectiva histórico-cultural busca, assim, a superação do

⁴ O pragmatismo, entretanto, não pode ser entendido apenas como uma atividade que se apresenta nas esferas cotidianas do gênero humano. Não podemos perder de vista o fenômeno da expansão das esferas em si para as esferas para si da genericidade. Como exemplo, podemos observar as várias teorias pedagógicas e psicológicas que são absolutamente amparadas e fundamentadas no pragmatismo.

pragmatismo por meio do desenvolvimento do pensamento por conceitos, ou seja, a forma complexa de representação mental que, por meio de medições culturais mais desenvolvidas, possibilite ao ser humano compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica. Em suas pesquisas, Elkonin (1960) afirma que umas das particularidades dos interesses do adolescente é seu caráter ativo, que conduz, algumas vezes, ao desprezo dos conhecimentos científicos e técnicos, por considerarem que estes não têm significado prático. A escola, desse modo, deve fazer o seu papel para a formação de adolescentes que superem, mesmo que momentaneamente, o pragmatismo da vida cotidiana. Para tanto, a produção de necessidade de conhecimento sistematizado nos alunos é um aspecto fulcral nesse processo de superação.

O foco nos interesses do aluno é, também, uma característica importante da proposta da BNCC. Sobre a educação escolar de adolescentes, o documento afirma que “tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461). O documento deixa claro que o objetivo da educação escolar de adolescentes estaria na “direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 462).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida [BRASIL, 2018, p. 468, grifo nosso].

A educação escolar de adolescentes, com base na BNCC e nos itinerários formativos, baseia-se na oferta de “diferentes arranjos curriculares”, conforme o interesse do aluno e, acima de tudo, os interesses do mercado de trabalho.

Para Saviani (2011, p. 71), o objetivo da educação escolar é a promoção do desenvolvimento do aluno e isso implica considerar seus interesses. Porém, o autor questiona: “quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando,

do aluno empírico ou do aluno concreto?”. O aluno empírico é aquele indivíduo cujas necessidades e interesses se determinam por sua condição imediata, empírica. Tais aspirações, necessariamente, não dizem respeito a seus interesses reais, ou seja, interesses determinados pelas condições sociais que o legitimam enquanto indivíduo concreto. O aluno concreto é aquele indivíduo inserido na realidade histórico-social concreta. Um indivíduo que se manifesta em suas múltiplas determinações, para além de seus interesses imediatos. Porém, nem sempre o adolescente manifesta interesses de um indivíduo concreto e acaba por rechaçar, em razão dos interesses cotidianos, conteúdos de interesse enquanto adolescente concreto.

No entanto, ao considerarmos as propostas das BNCC, baseadas nas pedagogias hegemônicas em nosso país, encontramos uma posição totalmente diferente dessa acima apresentada. Trata-se de teorias pedagógicas que defendem o cotidiano do aluno, que defendem as satisfações das necessidades e dos interesses imediatos do adolescente (aluno empírico). Tais proposições são defendidas, inclusive, em artigos remetidos a professores dos últimos anos do ensino fundamental e os do ensino médio, em cujos textos se encontra uma apologia ao esvaziamento do conteúdo sistematizado ao proporem aos educadores uma adaptação do ensino ao “mundo adolescente” (ANJOS, 2013).

Assim, entendemos que a educação escolar deve criar necessidades de conhecimentos sistematizados, o que não significa apenas colocar os alunos em contato com tais saberes. Ela deve, portanto, produzir nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para si (como a ciência, a arte e a filosofia), de forma permanente. Duarte (2013, p. 213) afirma:

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Com a mediação das objetivações genéricas para si, o adolescente poderá hierarquizar, de forma consciente, as atividades de sua vida cotidiana. A educação escolar, ao transmitir de forma direta e intencional os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, possibilitará o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do aluno, a fim de que este possa chegar, tal como afirmou Gramsci (1991, p. 132): “aos umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir

ou de controlar quem dirige”. Daí a relevância da educação escolar na produção de necessidades e interesses não cotidianos.

Outro ponto na BNCC que nos chama a atenção é a proposta de adaptação do adolescente ao mercado de trabalho e à lógica do capital. Tal proposta está baseada nos pressupostos da pedagogia das competências⁵, tão presentes no documento.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular [BRASIL, 2018, p. 462].

Mudanças rápidas e flexibilidade são as palavras da moda quando se quer justificar a necessidade de adaptar o adolescente à lógica do capital. Ao contrário do que propõe a BNCC, esse tipo de educação não produz autonomia intelectual e moral, tampouco um pensamento crítico nos adolescentes. Trata-se, portanto, de uma adaptabilidade às grandes mudanças e alterações do capitalismo. No referido documento, é recorrente a ideia de que há uma constante mudança na tecnologia, nas relações de trabalho, nas políticas internacionais e nacionais etc. e de que a escola e seus agentes necessitam se adaptar a esse cenário.

Para Saviani (2014, p. 437), a pedagogia das competências tem como objetivo formar comportamentos flexíveis nos indivíduos que “permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Essa afirmação do autor é legitimada na ideia expressada na BNCC de que “nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio” (BRASIL, 2018, p. 462).

Dentro do contexto da adaptabilidade à lógica do capital, o documento apresenta uma incongruência ao afirmar que não tem o objetivo de formar

⁵ O leitor encontrará uma importante análise crítica da pedagogia das competências em Duarte (2008).

jovens adaptados ao mercado, uma vez que, no mesmo parágrafo, no entanto, deixa evidente esse objetivo:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [BRASIL, 2018, p. 465-466].

Martins (2012, p. 47) chama a atenção de que as políticas educacionais têm se centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado. É óbvio que o assunto sobre a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deve estar na pauta da educação escolar, mas o problema reside na forma pela qual a educação escolar vem tomando em relação a essa questão. A redução da educação à formação de competências deve ser objeto premente de análise crítica, “posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital”.

Destarte, o maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação voltada aos interesses do adolescente concreto deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais desenvolvidas (ANJOS, 2013).

Como afirmamos no início desse tópico, um planejamento de ensino alinhado a essa Base Nacional Comum Curricular não possibilita o desenvolvimento *omnilateral* de adolescentes. Concepções naturalizantes sobre adolescência conduzem à culpabilização do indivíduo diante do problema do não aprender, além de se posicionar de forma passiva e não historicizadora

no tocante ao processo de desenvolvimento psíquico do adolescente. A redução da carga horária, juntamente com a redução dos conteúdos escolares, oblitera o desenvolvimento de um pensamento crítico, de uma concepção de mundo para além das aparências e do desenvolvimento da autoconsciência. Uma educação pautada nos interesses do adolescente empírico contribui para a alienação, uma vez que não são criados interesses que vão além das esferas de objetivações humanas não cotidianas. Com base nos pressupostos das pedagogias do “aprender a aprender”, a BNCC não apresenta uma possibilidade de desenvolvimento integral do adolescente, pelo contrário, corresponde a uma proposta com vistas à educação de adolescentes adequados à dinâmica do capitalismo contemporâneo.

No tópico seguinte apresentamos a concepção histórico-cultural de adolescência com base na psicologia histórico-cultural como aporte para a definição da base curricular relativa à educação escolar do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio. Não se trata, portanto, da produção de um receituário, tampouco de uma tentativa de psicologização do processo pedagógico. Na verdade, compreendemos que uma das maiores contribuições da psicologia à educação escolar é o conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico, que se constitui, assim, em uma condição fundamental para o trabalho educativo.

A TEORIA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A DEFINIÇÃO DA BASE CURRICULAR RELATIVA À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES

O desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social. Leontiev (2014a) afirma que a vida da criança é o fator determinante de seu desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que, no decurso de seu desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas se altera graças à influência das circunstâncias concretas de sua vida. Para esse autor, o vínculo que se estabelece entre criança e sociedade realiza-se mediante a atividade daquela. Portanto, urge analisar o conteúdo da atividade e o modo como ela é constituída nas condições de vida.

Essa análise se refere não à atividade geral do indivíduo, mas a determinados tipos de atividade que se apresentam como mais importantes para o desenvolvimento em determinados períodos. Trata-se, portanto, do conceito de atividade dominante, ou atividade-guia. Leontiev (2014b, p. 122) assevera que a atividade

dominante⁶ não é, necessariamente, a atividade que ocupa o maior tempo na vida do indivíduo, sendo, na verdade, aquela dentro da qual “se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

Elkonin (2012), com base nos estudos de Vigotski e Leontiev, apontou três épocas do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada uma delas há dois períodos interligados: no primeiro, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, predominantemente relacionadas aos sentidos fundamentais da atividade humana, e a assimilação dos objetivos e das normas das relações entre as pessoas; no segundo, encontram-se atividades desenvolvidas no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante). De acordo com Elkonin (2012), em: a) primeiro ano de vida – a atividade de comunicação emocional direta; b) primeira infância – atividade objetual manipulatória; c) idade pré-escolar – atividade de jogos de papéis; d) idade escolar – atividade de estudo; e) adolescência inicial – atividade de comunicação íntima pessoal; f) adolescência – atividade profissional/de estudo.

As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros não. Na vida surgem novos tipos de atividade, e esse surgimento e a conversão delas em atividades-guia não eliminam as atividades anteriores, mas, sim, mudam o lugar delas nas relações que o indivíduo tem com a realidade. Esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo.

É importante que se diga que essa periodização do desenvolvimento humano não é uma classificação para identificar em qual período a criança está, mas, sim, um projeto de formação humana que tem como meta a atividade de trabalho e o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades. Nesse sentido, o trabalho é a atividade adulta que serve de referência para a análise do desenvolvimento da atividade infantil e adolescente. Um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente, razão pela qual se pode afirmar que o adolescente não se forma na adolescência mas no processo de desenvolvimento que se inicia em épocas precedentes.

⁶ De acordo com o autor, a atividade dominante é caracterizada por três importantes aspectos, quais sejam: é a atividade que gera outras atividades, ou seja, gera novos motivos; é a atividade que engendra a organização e a reorganização dos processos psíquicos; e, por fim, é a atividade de qual dependem as principais mudanças na personalidade do indivíduo.

O desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida da criança é caracterizado pelo acesso à atividade-guia de comunicação emocional direta. Trata-se de um contato emocional com o adulto do qual sua sobrevivência depende. Nesse período o adulto organiza o contato da criança com a realidade concreta, estimula a manipulação dos objetos que são apresentados a ela e, dessa maneira, promove as condições necessárias para a formação de ações sensório-motoras de manipulação.

No primeiro ano de vida, o acúmulo de aprendizagem sensório-motora cria condições para a efetivação da atividade manipulatória objetal. Essa atividade requalifica a relação da criança com os objetos do entorno, e, de acordo com Pasqualini (2016), as propriedades externas dos objetos perdem destaque, cedendo lugar à função social e ao modo de utilização do objeto historicamente desenvolvido pela sociedade. Essa é a atividade objetal manipulatória.

Durante a primeira infância, a atividade objetal promove o desenvolvimento do psiquismo infantil, no qual produz novas capacidades. No interior dessa atividade se produzem as premissas para a formação da próxima atividade-guia, o jogo de papéis, pois “todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos sob os auspícios de adultos e em atividade conjunta com estes” (ELKONIN, 1998, p. 231). Dessa forma, é por meio do jogo de papéis que a criança reproduz as mesmas atividades que as pessoas que a cercam reproduzem. Reproduzem, por assim dizer, a memória do gênero humano, dentro dos limites concretos de sua vida.

Graças à atividade de jogos de papéis sociais humanizadores, a personalidade infantil amplia-se, enriquece-se e aprofunda-se. No jogo se formam as características necessárias para a atividade de estudo. Os adultos, ao orientarem os jogos da criança, preparam-na para a vida, “mas a criança, naturalmente, *não* joga para se preparar para a vida. O jogo converte-se em preparação para a vida *porque* os adultos o organizam adequadamente” (RUBINSTEIN, 1977, p. 122-123, grifo do original). Daí Pasqualini (2013) afirmar que o jogo de papéis é uma oficina do autodomínio da conduta.

A atividade de estudo é caracterizada pela apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. A alienação da atividade de estudo pode ocorrer tanto pela via do empobrecimento dos conteúdos estudados – que se verifica com nitidez nas orientações da BNCC que aprisionam o conhecimento escolar aos limites do cotidiano naturalizado – quanto pela via das estratégias educativas adotadas, que, na maioria dos casos, são inspiradas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, com seu forte acento de negatividade em relação às ações de ensino sistemático.

Dadas as condições materiais propícias à apropriação dos conteúdos sistematizados, estes servirão de mediações às relações que o adolescente estabelece com seus coetâneos, efetivando, assim, a atividade de comunicação íntima pessoal, como veremos ainda neste tópico. De acordo com Elkonin (1987, p. 121), a atividade de comunicação íntima pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Em suma, “se estrutura o sentido pessoal da vida”. Na comunicação íntima pessoal, portanto, se forma a autoconsciência como consciência social trasladada ao interior.

Com base na comunicação íntima pessoal, é possível o surgimento de novas tarefas e novos motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro e adquirindo caráter de atividade profissional/de estudo. A atividade profissional/de estudo consiste na preparação para a futura atividade do trabalho. De acordo com Rubinstein (1977, p. 131), “o meio mais importante e significativo é a apropriação dos resultados gerais do que foi criado pela precedente atividade humana”. O indivíduo, ao apropriar-se dos resultados do trabalho social, prepara-se para a própria atividade de trabalho.

Embora Elkonin e demais estudiosos da teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico afirmem que não é a idade que determina a passagem de uma atividade-guia a outra, uma referência aproximada para a primeira e a segunda atividade-guia na adolescência poderia ser a de que a primeira ocorreria nos anos finais do ensino fundamental; e a segunda, nos anos do ensino médio. Portanto, a atividade de comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo são os objetos de análise dos subitens a seguir.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO ÍNTIMA PESSOAL

A atividade-guia no período da adolescência inicial é caracterizada pelo estabelecimento de relações sociais entre os adolescentes, pelo respeito mútuo e confiança. A formação das relações sociais na adolescência também é caracterizada pelo “código de companheirismo”, o qual tem, para Elkonin (1987, p. 120), grande importância para a formação da personalidade do adolescente. Para o autor, “o ‘código de companheirismo’ reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada”.

Portanto, as condições pessoais de desenvolvimento que diferenciam a etapa da adolescência da etapa da infância, caracterizam-se pela forma de re-

produzir, com outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Essas relações são estabelecidas sobre a base de normas morais e éticas encontradas nas relações entre os adultos, e servem como mediadoras do comportamento dos adolescentes. Daí Elkonin afirmar que a atividade de comunicação íntima pessoal é a atividade pela qual “se estrutura o sentido pessoal da vida” e a “autoconsciência como ‘consciência social transladada ao interior’” (L. Vigotski apud ELKONIN, 1987, p. 121).

Uma das principais características da atividade de comunicação íntima pessoal é a busca que o adolescente faz por um modelo de ser humano, a fim de imitá-lo. Para Elkonin (1960, p. 544), o adolescente busca esse modelo “nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes vêem na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação”. No entanto, que modelo de grandes obras literárias ou do passado histórico terá o adolescente se as grandes obras literárias e históricas não forem acessíveis a ele? Que modelo de ser humano adulto terá o adolescente se os adultos apresentarem a ele somente seu cotidiano, reduzindo o trabalho pedagógico aos interesses imediatos do aluno?

O adolescente não é mais considerado uma criança, muito menos considerado um adulto. A adolescência é uma etapa em desenvolvimento, em transição, e isso quer dizer que existe (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, o adulto. A educação em geral e a educação escolar, em particular, devem apresentar ao adolescente o modelo ou a forma ideal (ou final) de desenvolvimento, “ideal no sentido de que ela [a forma] consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final do desenvolvimento, alcançará” (VIGOTSKI, 2018, p. 85).

O modelo, a forma ideal, além de servir de base para o desenvolvimento do adolescente, serve, também, e concomitantemente, de base para a diretividade e a intencionalidade do ato pedagógico, pois um “universo pedagógico que pretende dispensar os modelos condena-se ao empobrecimento e à instabilidade” (SNYDERS, 1974, p. 107-108). O modelo, para o aluno, é caracterizado como meta a ser atingida, pois o adolescente não o domina no ponto de partida da aprendizagem, ao passo que o modelo, por parte do professor, deve ser subsídio para um trabalho pedagógico direto e intencional, o que o configura como conteúdo precípua no ponto de partida e no ponto de chegada da atividade pedagógica.

O pressuposto supracitado tem uma aplicabilidade importante na educação escolar de adolescentes, visto que, nessa etapa, sua atividade-guia, a comuni-

cação íntima pessoal, outra coisa não é senão a relação, entre os adolescentes, mediada pelas normas morais e éticas estabelecidas entre os adultos, ou seja, uma relação mediada por produtos não materiais. Porém, as normas morais e éticas que medeiam as relações estabelecidas entre os adolescentes só podem ser apropriadas por estes a partir da transmissão de tais objetivações. Rubinstein (1973, p. 145-161) afirma, com base em suas pesquisas, que a transmissão do conteúdo pelo professor é uma das bases mais importantes e indispensáveis à apropriação permanente do conhecimento pelo aluno⁷.

Outro aspecto atinente à educação escolar de adolescentes, intimamente ligado ao que já foi exposto, é a tese de que há critérios para seleção do conhecimento a ser transmitido. A educação escolar que pretende promover o desenvolvimento psíquico do adolescente deve transmitir um conhecimento que esteja além do cotidiano e das necessidades pragmáticas do aluno. De acordo com Saviani (2019), uma educação de nível fundamental deve superar a contradição entre o ser humano e a sociedade e garantir uma formação tal, que possibilite o desenvolvimento de um indivíduo ativamente partícipe da vida da sociedade.

Assim, o trabalho pedagógico deve se pautar no grupo adolescente e não apenas no indivíduo isoladamente, pois a opinião dos adolescentes sobre si mesmos e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem daquilo que pensam seus pais ou professores. Mas esse tipo de trabalho pedagógico se justifica pela possibilidade de desenvolvimento de relações que se constituam em germens de uma sociabilidade que seja o oposto do individualismo egoísta, imediatista e competitivo que é fomentado pela visão de mundo neoliberal. Portanto, não defendemos, com isso, uma adoção de formas de ensinar que se volte para o coletivo, tampouco um trabalho educativo que se deixa dirigir pela subjetividade do adolescente.

A discussão sobre a atividade de comunicação íntima pessoal demanda, pelo menos, duas explicações. A primeira é que o adolescente “**não está**” na atividade de comunicação íntima pessoal. Portanto, não se trata de uma manifestação natural dessa atividade pelo simples fato de o indivíduo chegar à adolescência. Essa atividade é a que tem um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psíquico no período da adolescência inicial, e são as relações sociais entre os adultos que engendram a necessidade de tal atividade no adolescente. Se tais condições não forem garantidas, ou se elas se apresentarem de forma limitada

⁷ A pedagogia histórico-crítica corrobora tal asserção e não coaduna com as pedagogias hegemônicas embasadas no lema “aprender a aprender”, as quais descaracterizam o papel do professor, bem como apresentam uma visão negativa sobre a transmissão dos conhecimentos clássicos e não cotidianos.

e fragmentada, o desenvolvimento psíquico do adolescente se edificará numa relação espontânea e irreflexiva.

A segunda explicação, diretamente ligada à primeira, é a seguinte: a atividade de comunicação íntima pessoal se efetiva dentro de um sistema de atividades ou, na expressão de Davidov (1988, p. 83), dentro de “tipos coletivos de atividade”. Nesse contexto, podemos inferir que a atividade de estudo é um desses tipos coletivos de atividade, e a apropriação das objetivações genéricas para si – como a ciência, a arte e a filosofia – possibilita (mas não garante) o desenvolvimento do pensamento por conceitos e de uma concepção de mundo a qual mediará as relações entre os adolescentes para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades.

Com base na atividade de comunicação íntima pessoal, Elkonin (1987) afirma que surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo. Esse é o assunto do próximo subitem.

A ATIVIDADE PROFISSIONAL/DE ESTUDO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA

O segundo período da adolescência é caracterizado pela esfera da atividade profissional/de estudo, ou seja, pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente pode descobrir o significado do conhecimento científico e desenvolver os chamados interesses cognoscitivos científicos. Elkonin (1960) observou que, nesse período, a atitude seletiva dos adolescentes é dirigida para determinados campos de conhecimento; por exemplo, para as ciências sociais, técnicas ou biológicas.

No entanto, nossas pesquisas (realizadas nos campos de estágio em psicologia escolar) têm mostrado uma dicotomia entre teoria e prática na educação de adolescentes do ensino médio. Tal dicotomia é manifestada nas concepções que têm os adolescentes e professores sobre o sentido de estudar determinadas disciplinas escolares e sobre as aplicabilidades desses conhecimentos na prática social. Não há, portanto, uma compreensão de que toda educação organizada se dá pelo conceito de trabalho, conforme defende Saviani (2019). Esse autor afirma, portanto, que o currículo escolar deve ser guiado pelo princípio do trabalho, o processo por meio do qual o ser humano conhece, cada vez mais, a natureza e a transforma para suprir suas necessidades biológicas e culturais.

Daí a necessidade da transmissão e apropriação das ciências⁸ da natureza, das ciências sociais, do domínio da linguagem escrita etc.

Muitos adolescentes (e também alguns professores!) acabam desprezando os conhecimentos científicos e técnicos por considerá-los sem significado prático. Assim, o adolescente pode não entender qual é a razão de aprender determinados conteúdos escolares. As disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se perguntam quais são as matérias mais interessantes, se recebem as seguintes respostas: ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida’” (LEONTIEV, 1960, p. 353)

Por vezes, devido ao pensamento pragmático e utilitarista que imperam na educação escolar, os motivos para o estudo fundamentam-se na preparação da inserção no mercado de trabalho ou no ingresso na faculdade. Tal valorização é uma produção social que é reproduzida tanto no conteúdo do trabalho educativo, quanto na educação exercida pelos pais ou responsáveis. Não pode, portanto, ser considerada apenas como um conteúdo próprio do adolescente.

Faz-se necessário dizer que a finalidade da inserção do adolescente no mundo do trabalho deve ser mediada e não imediata. A educação escolar, ao se apresentar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno, possibilita a formação da personalidade e da concepção de mundo do adolescente para além das esferas da cotidianidade. A educação escolar de adolescente que tem a imediata finalidade prático-profissional, quando satisfaz as necessidades imediatas e pragmáticas do aluno, tende ao esvaziamento dos conteúdos sistematizados e, conseqüentemente, ao engendramento de uma forma de vida cotidiana mais propensa a adaptar-se à lógica do capital.

Partindo de uma concepção socialista de educação⁹, Saviani (2019) propõe uma educação de ensino médio que permita a superação da dicotomia entre homem e trabalho, teoria e prática. Com base em Marx, Lênin, Gramsci, Krupskaya e Pistrak, o autor defende uma educação de ensino médio centrada na ideia de politecnia. Tal conceito implica a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

⁸ De acordo com Saviani (2011), conhecimentos científicos são aqueles obtidos por métodos, por processos sistematizados.

⁹ No contexto da educação escolar, o saber elaborado é um meio de produção social. De acordo com Saviani (2011, p. 72), “a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção”. Em última instância, essa é a proposta de uma pedagogia socialista.

Dado o contexto atual das discussões sobre o ensino médio com base na BNCC, é importante ressaltar que essa concepção de educação politécnica situa-se na perspectiva da formação integral do indivíduo e, portanto, na direção oposta à reforma do ensino médio imposta pelo Ministério da Educação, a qual fragmenta o currículo do mencionado nível escolar em cinco diferentes trajetórias, dentre as quais o aluno supostamente terá a “liberdade” de escolher uma. Das cinco, ainda, uma é a de formação profissional, ou seja, de ensino profissionalizante, que é o oposto de uma proposta politécnica.

Para Saviani (2019) se, no ensino fundamental, a relação que se estabelece entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, se apresenta de modo implícito e indireto, no ensino médio tal relação deveria ser tratada de maneira explícita e direta. O autor defende que o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina, e a tarefa fundamental da educação escolar de nível médio seria recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. A proposta de Saviani para uma educação de nível médio seria, portanto, explicitar como o conhecimento, ou seja, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Para tanto, não basta apenas o domínio teórico, mas também o prático, possibilitando, assim, a compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo.

A transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano, de acordo com Saviani (2019), seria um exemplo de como tal atividade prática poderia contribuir para explicar a relação entre ciência e produção. No entanto, hoje, essas técnicas são, fundamentalmente, de caráter eletrônico. Não obstante, o simples fato de adolescentes e adultos usarem aparelhos celulares, computadores, aplicativos, entre outros, não significa necessariamente dizer que eles conhecem os fundamentos científicos de tais ferramentas. Com isso, o indivíduo torna-se dependente da tecnologia, ou seja, torna-se presa fácil da fetichização e do antropomorfismo tecnológico.

Para efetivar um trabalho educativo que forme um indivíduo *omnilateral*, Saviani (2018) defende que o ensino médio deveria envolver o recurso às oficinas onde os alunos pudessem manipular os processos práticos básicos da produção, mas ressalta que tal processo não significa reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. “O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2008, p. 236).

Refere-se, portanto, a formação não de técnicos especialistas, mas de politécnicos. Nesse sentido, o conceito de politecnicidade compreende o domínio dos

fundamentos das diferentes técnicas que são utilizadas na produção moderna, contexto em que a educação de nível médio teria como foco “as modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2008, p. 236).

O leitor poderia se perguntar: “o que, então, difere o processo acima descrito do ensino médio profissionalizante?”. Pois bem, o que Saviani defende, com base nos pressupostos marxistas, é uma concepção totalmente distinta do ensino profissionalizante, visto que tal forma de ensino é entendida como um adestramento em uma ou outra habilidade, pois falta-lhe o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, além da articulação entre esta e o conjunto do processo produtivo.

Nessa mesma linha de pensamento – de acordo com Vigotski – Krupskaya formula tal ideia da seguinte maneira:

Uma escola politécnica pode ser distinguida de uma escola de comércio [escola profissionalizante] pelo fato de centrar-se na interpretação de processos de trabalho, no desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a interdependência de certos fenômenos, enquanto em uma escola de comércio o centro de gravidade está em proporcionar para os alunos habilidades para o trabalho [Krupskaya, s/d. apud VYGOTSKY, 2004, p. 6].

Vigotski também defende uma educação politécnica e a considera como uma tentativa de superação da divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual, uma possibilidade de reunir pensamento e trabalho, outrora abstraídos durante o processo de desenvolvimento capitalista.

De acordo com Elkonin (1960, p. 550), os adolescentes escolares projetam perspectivas concretas para seu trabalho ulterior, porém, para que se formem interesses profissionais, o autor assevera que é muito importante que o escolar tome parte nos trabalhos práticos que incluem em si, elementos de um trabalho profissional, como: “que cumpra as funções de técnico químico, que intervenha nos trabalhos de construção, utilizando os conhecimentos teóricos de física etc.”. Elkonin (1960, p. 550) defende, ainda, que o ensino politécnico é muito importante para a formação de tais interesses profissionais, uma vez que os conhecimentos teóricos, que são a base da produção, possibilitam que os estudantes compreendam com maior profundidade a relação existente entre os conhecimentos recebidos e a produção, contexto em que, conseqüentemente, “se garante a possibilidade de orientar-se em várias profissões e se desperta afeição e respeito pelo trabalho criador”.

Para a pedagogia histórico-crítica, a “concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 236). É claro que, na sociedade brasileira, dentre outros fatores, devemos discutir, ainda, os desafios e as possibilidades concretas de implantação de uma educação politécnica, uma vez que Saviani (2011) salienta que, além de pensarmos na teoria a fim de aplicá-la na prática, devemos, também, tomar o caminho inverso, ou seja, o caminho da prática à teoria. Coaduna-se com essas reflexões o fato de não perdermos de vista que o esvaziamento dos conteúdos sistematizados, a falta de recursos para a educação e o descaso para com o trabalho docente no ensino infantil e ensino fundamental fazem parte de um processo que impediria a objetivação de um ensino politécnico no ensino médio.

Com a aproximação entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, entendemos que a transmissão e a apropriação dos conteúdos sistematizados, bem como a proposta de uma educação politécnica de adolescentes estão de acordo com os pressupostos sobre a atividade de comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo, respectivamente. Trata-se de uma possibilidade de formação *omnilateral* do indivíduo, da formação de uma individualidade livre e universal que se apresenta como aporte para a definição da base curricular relativa à educação escolar do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio.

À GUIA DE CONCLUSÃO...

Compreendemos que a educação escolar deve superar as concepções naturalizantes sobre a adolescência e valorizar a transmissão dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, conteúdos não cotidianos, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos alunos. Para Vygotsky (2001, p. 242), “só é boa a instrução que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”. Nesse sentido, o trabalho educativo não pode se pautar nos interesses imediatos dos alunos, mas criar necessidades superiores, necessidades não cotidianas e formar um adolescente que tenha uma concepção de mundo para além das formas de agir, sentir e pensar adaptadas à lógica do capital.

Nessa perspectiva, por meio da educação escolar, mesmo nas condições objetivas que impedem um desenvolvimento mais amplo da formação humana, os educadores comprometidos com uma educação transformadora devem oportunizar reflexões críticas diante do tema educação escolar de adolescentes. Não

obstante às dificuldades de desenvolvimento psíquico na forma social capitalista, Vygotsky (2004, p. 4) afirma que “a fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade”.

A educação escolar, mesmo não podendo formar plenamente um indivíduo livre e universal, dadas as condições atuais promovidas pela lógica do capital, ela, a educação escolar, pode fazer com que os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais complexas, se tornem necessários para os indivíduos. Com efeito, o trabalho pedagógico se torna uma possibilidade de promover a superação dos limites da vida cotidiana.

Entendemos que defender uma posição como essa não significa idealismo. De acordo com Saviani (2009), ser idealista em educação significa agir como se já existisse uma forma social de vida onde haveria todas as condições concretas para a realização de uma educação que promovesse o desenvolvimento pleno da sociedade e dos indivíduos. Portanto, entendemos que a proposta deste projeto se inclui numa visão realista de educação, o que significa “reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir” (SAVIANI, 2009, p. 78).

Dentro dessa discussão, queremos deixar explícito outro aspecto, qual seja: os pressupostos marxistas não estão esgotados e ultrapassados, pelo contrário, são indicadores da atualidade que vivemos. A teoria histórico-cultural defende que Marx não foi um estudioso do socialismo, mas um teórico do capitalismo, razão pela qual podemos afirmar que “uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado” (SAVIANI, 2008, p. 240). Assim, Marx continua sendo uma referência válida para compreendermos a situação atual, uma vez que o capitalismo continua ainda a forma social predominante.

Mesmo reconhecendo que a educação tenha uma subordinação relativa diante da política (SAVIANI, 2009), tal subordinação é histórica, o que significa que ela pode e deve ser superada. Fazer avançar essa realidade “ainda dentro dos limites da sociedade capitalista, não significa resignar-se com as possibilidades existentes nessa sociedade, mas a partir delas construir uma nova síntese do ‘mudar a vida’ e do ‘mudar a sociedade’” (SÈVE, 1989, p. 172).

Ocorre que a escola pública brasileira contemporânea, na qual a luta de classes se mostra das mais diversas e intensas formas, parece distanciar-se cada vez mais daquilo que constitui a especificidade da educação escolar, ou seja, a socialização do saber sistematizado. Justamente por ser uma realidade marcada pela luta de classes, ela é contraditória. A compreensão das contradições que movem se faz necessária para que sejam detectadas as possibilidades de sua

superação e traçadas as estratégias de ação direcionadas a esse objetivo. Mas esse tipo de análise da realidade requer, necessariamente, o apoio da teoria, terreno no qual se coloca o presente texto. Assim, nas palavras de Friedrich Engels, citadas por Elkonin (2012, p. 170): “Se quiséssemos esperar até que o material para uma lei estivesse puro, então teríamos que suspender nossa pesquisa teórica até alcançar esse ponto e isso por si nos impediria de chegar à lei”.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2013.
- ANJOS, R. E. *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2016, 197 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é Base. MEC: Brasília, 2018.
- DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Progreso, 1988.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55).
- DUARTE, N. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set.-dez. 2001.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).
- DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 39-83.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1991.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 119-142.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014b. p. 59-83.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47-64.
- PASQUALINI, C. P. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-98.
- PASQUALINI, C. P. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1973.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1977. v. 6.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989. p. 147-178.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almeida, 1974.

TAFFAREL, C. A.; BELTRÃO, J. A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org.). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da psicologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-92

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. In: MARXISTS INTERNET ARCHIVE, english version. Trad. de Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, jul. 2004. (HTML por José Braz para o Marxists Internet Archive, out. 2004).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BNCC E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neide da Silveira Duarte de Matos¹

Gesilaine Mucio Ferreira²

Sonia Mari Shima Barroco³

Jani Alves da Silva Moreira⁴

INTRODUÇÃO

A maior parte da trajetória histórica da educação especial (EE) foi marcada por exclusão, segregação e/ou integração⁵ do público atendido, sobretudo pes-

- ¹ Professora adjunta no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE de Cascavel). Doutora em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em educação e formada em pedagogia pela UNIOESTE. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR e GEPESPHC. Membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).
- ² Graduada em pedagogia e mestre em educação pela UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). Docente do Departamento de Pedagogia, *campus* Regional de Cianorte-UEM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM).
- ³ Psicóloga, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Universidade de São Paulo – USP), doutorado em educação escolar (UNESP de Araraquara) e mestrado em educação (UEM). Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM-PR) e professora visitante Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UNIR-RO – CAPES).
- ⁴ Graduada em pedagogia, mestre e doutora em educação pela UEM. Líder do GEPEFI/CNPq. Docente adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do PPE-UEM, na linha de pesquisa “Políticas e Gestão em Educação”.
- ⁵ Quando não excluído do processo educacional, o público da educação especial era segregado em instituições ou escolas especiais ou integrado, em níveis distintos, ao sistema regular de ensino, como classes comuns ou especiais, conforme o progresso ou preparação do educando. Como tudo dependia do próprio sujeito, dificilmente o educando era inserido em classes comuns do ensino regular, prevalecendo duas formas de oferta da educação especial: classe especial, no sistema regular; ou escola especial, no sistema paralelo de ensino (SASSAKI, 2005; MENDES, 2006).

soas com deficiência. Desde o final dos anos 1970, ganharia visibilidade o movimento político das pessoas com deficiência na luta por inclusão e equiparação de direitos (LANNA JÚNIOR, 2010). Posteriormente, no campo educacional, essa bandeira seria assumida por organismos internacionais, em especial a partir da década de 1990, tendo sido a Declaração de Salamanca⁶ (1994) o documento-chave da educação inclusiva (EI).

Embora considerada o marco da “educação inclusiva”, a versão original da Declaração de Salamanca não utiliza essa expressão, mas sim “educação integradora/escola integradora” (*educación integradora/escuela integradora*). Todavia, a palavra *integração* é apresentada no sentido de *escola* ou *educação “inclusiva”*, uma vez que o documento propala o atendimento de todas as crianças pelos mesmos sistemas e planos educacionais e em escolas e classes “comuns” (*escuelas ordinarias/clases ordinarias*), conforme expõe nesta passagem:

Apelamos a todos os governos e os instamos a:

dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam *incluir* todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais⁷ [UNESCO, 1994, p. ix, grifo nosso, tradução nossa].

Defende, ainda, “adotar com caráter de lei, ou como política, o princípio de educação integrada, que permite matricular todas as crianças em escolas comuns, a não ser que existam razões de peso para o contrário”⁸ (UNESCO, 1994, p. ix, tradução nossa). Subjaz a ideia de que uma educação “inclusiva” opõe-se à dualidade “escola comum e escola especial” e propõe matricular o público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, não mais em sistema paralelo a este.

6 Documento da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, e organizada pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO, com representação de 92 governos e 25 órgãos internacionais. Destaque-se que ele engloba não apenas a educação especial, mas outros grupos sociais marginalizados, como crianças que estão em situação de rua ou que trabalham, nômades, minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e os demais econômica e/ou politicamente desfavorecidos (UNESCO, 1994).

7 “Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a: [...] dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan *incluir* a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales” (UNESCO, 1994, p. ix, grifo nosso).

8 “Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario” (UNESCO, 1994, p. ix).

Consoante à orientação internacional, a lei n. 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, dedica o capítulo V especificamente à educação especial, concebendo-a, no *caput* do artigo 58, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”⁹ (BRASIL, 1996).

A educação especial se configura, no entendimento jurídico, como a modalidade educativa transversal a todos os níveis e demais modalidades da educação escolar brasileira. Contudo, o uso do termo “preferencialmente” e a abertura legal ao encaminhamento dos educandos a classes e escolas especiais, alternativa que não diverge da Declaração de Salamanca¹⁰, geraram debates acerca do real caráter inclusivo das políticas educacionais brasileiras. Fruto destes, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) apregoa a inclusão de todo educando em classes comuns do ensino regular, caracterizando a educação especial como o ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado (AEE), disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Ao considerar a concepção de educação especial inclusiva ainda em vigor no país¹¹, este capítulo tem como objetivo analisar o enfoque dado à educação especial pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com base em seus vínculos com as políticas educacionais brasileiras de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Justifica-se por entender o significado político da BNCC aprovada (BNCC/Educação Infantil e Ensino Fundamental-2017; e BNCC/Ensino Médio-2018) para a área de educação especial, bem como apontar os limites e as possibilidades pedagógicas da BNCC em relação ao atendimento educacional de seu público-alvo nas escolas comuns do ensino regular. Leva em conta o modo de produção e as relações sociais capitalistas em sua fase atual de acumulação e as contribuições da teoria histórico-cultural (THC) e da pedagogia histórico-crítica (PHC).

⁹ A expressão “educandos portadores de necessidades especiais” foi alterada pela lei n. 12.796/2013 para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), público-alvo da educação especial.

¹⁰ A Declaração de Salamanca recomenda, excepcionalmente, o atendimento em classes e escolas especiais, quando as necessidades educacionais especiais dos educandos não forem atendidas nas classes comuns, citando o exemplo das necessidades específicas de comunicação de cegos e surdocegos (UNESCO, 1994).

¹¹ Está para ser aprovada uma nova política nacional de educação especial, cujo texto tende a prever, novamente, o atendimento em classes e escolas especiais (BRASIL, 2018c).

A análise da dimensão política da BNCC para a educação especial pressupõe que tal dimensão não se configura de modo estanque e autônomo na sociedade, sendo, portanto, produto e produtora de práticas sociais. Isso ocorre porque se entende que a política se constitui na correlação de forças entre Estado e diversas instituições e movimentos sociais e políticos, aos quais está ligada a educação especial; correlação de forças que expressa, produz e, muitas vezes, oculta a luta de classes, no bojo da qual são gestados e implementados (ou não) os documentos de políticas educacionais, como a BNCC.

Nesse sentido, não há como compactuar com uma visão de neutralidade do Estado e da Educação quando compreende-se que a dimensão política na sociedade capitalista caracteriza-se pela disputa de poder, cuja especificidade “se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos [...] [, sendo, portanto,] uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão)” (SAVIANI, 1999, p. 99). Tal dimensão deriva da divisão da sociedade em classes antagônicas constituídas objetivamente por relações de produção capitalistas. Assim, as dimensões política e econômica são indissociáveis, embora o capitalismo procure ocultar ideologicamente essa indissociabilidade. Sustentar essa cisão acaba por tornar necessária também essa terceira dimensão, a ideológica, tensionando e disputando o papel social da Educação, quer como reveladora quer como ocultadora dessa indissociabilidade.

Investigar a Educação como elemento que faz parte da totalidade social requer uma compreensão dialética dessa totalidade, o que “exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si” (CURY, 1987, p. 36). Essa relação pressupõe o estabelecimento de vínculos entre educação, política e economia, haja vista ser a prática educativa entendida como expressão das condições materiais contemporâneas de existência humana e das contradições da fase atual de acumulação do capitalismo, mas também produtora da prática social concreta nesse contexto. Destarte, os documentos de políticas educacionais serão tomados neste texto como objeto de interpretação das políticas educacionais, por serem concebidos como “produto e produtores de orientações políticas no campo da educação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433), cujos discursos são expressões e diretrizes de práticas sociais, sendo necessário desvendar o que os textos não dizem e analisar os conceitos e argumentos privilegiados e desprezados por eles (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

O entendimento das concepções de *educação, sociedade, Estado, educação especial, inclusão, público-alvo da educação especial*, presentes ou ausentes e explícitas ou implícitas na BNCC, é essencial para a compreensão do enfoque dado por esse documento à modalidade de educação especial. Ademais, é im-

portante indagar sobre a percepção que a sociedade atual possui a respeito de qual seria esse seu “público-alvo”; percepção que jamais pode ser aludida de modo dissociado da totalidade histórica na qual está inserida.

Segundo Vigotski (1989, p. 3, tradução nossa), principal expoente da teoria histórico-cultural, “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas uma criança que desenvolve de outro modo”¹². Todavia: “Quando nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades educacionais especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 330). Assim, não bastam o discurso de empoderamento social dessas pessoas e a formulação de políticas públicas de inclusão educacional e social. É necessário o enfrentamento dos limites histórico-sociais que impedem ou dificultam o desenvolvimento do público-alvo da educação especial, e que a escola não se adapte às deficiências, mas vise superá-las (BARROCO; LEONARDO, 2016).

Trata-se de limites postos pelo meio social, a sociedade capitalista, etapa histórica que ainda não se esgotou, mas cujas contradições revelam cada vez mais a necessidade de sua superação, como afirma Saviani (2013). No entanto, o enfrentamento desses limites requer a superação da concepção positivista de neutralidade da ciência e do conhecimento, uma vez que, para Saviani (2013), não há conhecimento desinteressado e neutro, estando tal concepção, bem como a negação da objetividade do conhecimento, vinculada aos interesses de classe burgueses. Objetividade, aqui, é entendida como as condições materiais concretas de existência humana, alicerçadas, no momento histórico atual, pelas relações sociais capitalistas. Assim, apesar da autonomia relativa da escola diante das condições objetivas do capitalismo, cabe a esta permitir aos educandos público-alvo da educação especial, sobretudo àqueles pertencentes à classe trabalhadora, aos quais não são socializados os bens materiais e culturais já alcançados, a apropriação do conhecimento elaborado e acumulado historicamente. Apropriação essa que é fundamental para desvendar as contradições da sociedade vigente e o enfrentamento dos limites histórico-sociais que impedem a aprendizagem e o desenvolvimento desses educandos específicos.

Tais referenciais teórico-metodológicos subsidiaram a análise do enfoque dado à EE pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, associados a uma abordagem qualitativa dos dados obtidos mediante pesquisa bibliográfica

¹² “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (VYGOTSKI, 1989, p. 3).

e documental, possibilitaram a estruturação deste capítulo em dois tópicos. Num primeiro momento, analisamos as recomendações sobre EE na BNCC, ou a ausência delas, seus vínculos com a configuração desses aspectos no seio da sociedade capitalista contemporânea e suas singularidades no Brasil. Num segundo momento, indagamos sobre as relações entre currículo e desenvolvimento humano à luz da THC e da PHC e, com base nisso, apontamos os limites e desafios da educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na perspectiva da EI, diante da reformulação curricular requerida com a aprovação da BNCC.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E BNCC NO CONTEXTO ATUAL

Ao compreender os aspectos históricos da EE no Brasil, evidencia-se que o arcabouço legislativo se caracteriza como “letra morta” quando pouco ou nada em sua concreticidade se sustenta, por ser o Estado, em sua essência, portador de limites históricos reais diante do contexto econômico capitalista. Trata-se de um Estado incapaz de proporcionar as condições sociais adequadas ao exercício de uma cidadania real – práticas e maneiras de como a cidadania é experimentada na realidade social, independentemente de suas manifestações e garantias formais –, o que indica a problemática da ausente ou insuficiente transposição entre a legalidade burguesa e o exercício concreto dos direitos civis, políticos e sociais.

Vale dizer, no entanto, é claro, que a garantia constitucional e seus desdobramentos em políticas educacionais se caracterizaram como um avanço histórico no contexto da formação social brasileira, no processo de modernização econômica e aburguesamento sociocultural da nação, embora sua materialização tenha ficado restrita aos interesses e à lógica do capital. Dessa forma, a adequada administração dos recursos públicos e a equitativa formulação das políticas públicas em geral representaram apenas a diminuição dos aspectos cruéis da desigualdade, todavia não permitindo atribuir ao Estado a resolução cabal do problema do desenvolvimento humano, de uma humanização em patamar superior, para pessoas com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A BNCC, como um documento de política educacional, insere-se nessa totalidade social e, desse modo, expressa e reproduz as contradições do capitalismo contemporâneo. Ela apregoa, por um lado, a superação das desigualdades educacionais e sociais brasileiras, o respeito à diversidade com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018b), mas, por

outro, a sua formulação e a sua implementação se assentam numa concepção de Estado que legitima a transferência de suas próprias funções, relativas às políticas públicas sociais, para a sociedade civil, notadamente o setor privado, em total sintonia com os interesses do capital.

Em consonância com o papel gerencialista do Estado¹³, o processo de elaboração da BNCC representa a materialização de uma dada relação público-privada na condução da política educacional brasileira. Esse documento começou a ser debatido em eventos e seminários preparatórios que ocorreram nos anos de 2013 e 2014, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com a Fundação Lemann (D'AVILA, 2018). A elaboração da BNCC esteve sob a tutela do Estado e de empresários, e contou com a participação de representantes individuais e coletivos ligados aos setores públicos (representantes do Ministério da Educação-MEC, de universidades, secretarias estaduais e municipais de educação) e aos privados (empresas, fundações, institutos) da Educação (D'AVILA, 2018). Na condução desse processo, sobrepuseram-se os interesses privados alinhados ao protagonismo do Movimento pela Base Nacional Comum¹⁴ (MBNC). O discurso de “ampla participação popular”, presente nas versões escritas da BNCC, nos portais virtuais do MEC e do MBNC, bem como na grande mídia nacional, oculta o processo verticalizado e antidemocrático de sua produção, cujas versões foram apresentadas cronologicamente conforme o Quadro 1:

13 O Estado passa apenas a gerenciar as políticas públicas sociais, transferindo a execução para a sociedade civil, na qual inclui o setor privado com ou sem fins lucrativos, inclusive por meio de financiamento público via convênio. O Estado gerencial, de acordo com Lima e Gandin (2012), fundamentado na lógica do mercado, incentiva a privatização, a contratação de serviços externos, a relação custo-eficácia, a redução dos gastos públicos, a eficiência, o estabelecimento de metas, a avaliação do desempenho com foco nos resultados, cabendo a ele apenas avaliar os serviços prestados.

14 O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), criado em 2013, é composto por entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, públicos e privados, destacando-se os seguintes agentes privados: Movimento Todos pela Educação, CONSED, UNDIME, Itaú BBA, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) (D'AVILA, 2018; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020).

Quadro 1: Cronologia da BNCC

DATA	EVENTO/VERSÃO
2013 e 2014	Eventos e seminários preparatórios da BNCC (D'Avila, 2018)
Setembro de 2015	Primeira versão (Brasil, 2015b)
Mai de 2016	Segunda versão (Brasil, 2016)
Abril de 2017	Terceira versão (exclusão do ensino médio) (Brasil, 2017a)
Dezembro de 2017	Aprovação da BNCC – educação infantil e ensino fundamental (Brasil, 2017b)
Abril de 2018	Terceira versão do ensino médio (Brasil, 2018a)
Dezembro de 2018	Aprovação da BNCC – ensino médio (Brasil, 2018b)

Fonte: D'Avila (2018); Brasil (2015b, 2016, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b).

Elaboração das autoras.

Essa cronologia dos fatos evidencia que a elaboração e a aprovação da BNCC ocorreram em meio às turbulências econômicas e políticas brasileiras dos anos 2013 a 2018. As primeiras discussões acerca da BNCC iniciaram-se em 2013, e sua elaboração deu-se num momento de efervescência, continuidades e descontinuidades na organização política e econômica brasileira. Desde as manifestações de junho de 2013, ampliou-se o descontentamento da classe trabalhadora (desde as camadas mais pobres até a faixa mais baixa dos setores médios) e de frações da burguesia nacional em relação ao governo Dilma, agravado com o ajuste fiscal do segundo mandato. Somaram-se a isso as disputas entre as frações burguesas e a aliança entre a classe média alta e a burguesia brasileira associada ao capital internacional. Todos esses fatores resultaram no *impeachment* da presidenta Dilma e na ascensão do vice-presidente Michel Temer à Presidência da República¹⁵, bem como nas disputas e nos conflitos em torno das eleições presidenciais de 2018, que culminaram na eleição de Jair Bolsonaro, no segundo turno.

Tratava-se duma transição política, entre uma série de quatro governos consecutivos do Partido dos Trabalhadores (PT) – que, mesmo tendo garantido a acumulação flexível neoliberal, possibilitou uma maior participação popular nos bens materiais e culturais produzidos e na tomada de decisões – e um governo central antidemocrático, com menor participação e divisão do poder decisório, aliado plenamente a interesses privados e mercadológicos de grupos dominantes nacionais e internacionais.

¹⁵ As obras *O privilégio da servidão*, de Ricardo Antunes (2018), e *Reforma e crise política no Brasil*, de Armando Boito Júnior (2018), abordam esse momento de crise político-econômica e suas relações com o desenvolvimento econômico do país e o capital estrangeiro.

Esse cenário explica o fato de a BNCC aprovada delinear um conjunto de competências vinculadas à lógica do mercado, da meritocracia e da responsabilização individual pelo êxito ou fracasso educacional e social. A “competência” é definida pela BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 8). Tal definição alinha-se às proposições da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM), que enfatizam o desenvolvimento de competências básicas de: leitura, escrita, matemática, pensamento crítico, capacidade de trabalhar em equipe e de resolver problemas (BANCO MUNDIAL, 2011; UNESCO, 2016).

O BM, no documento de 2018, intitulado *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* – que é um “relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros enfrentam para alcançar índices mais altos de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3) –, apresenta três tipos de competências que devem ser aprendidas desde a primeira infância: cognitivas (acadêmicas; favorecem o pensamento crítico), socioemocionais (comportamentos, atitudes e valores, como consciência de si, competências relacionais e conversacionais), e técnicas (conhecimento e experiência para realização de tarefas, como capacidade empreendedora e digital) (BANCO MUNDIAL, 2018). Está explícita, no discurso da UNESCO e do Banco Mundial, a preocupação em preparar as pessoas fundamentalmente para o mercado de trabalho, em meio a altos índices de desemprego e competitividade entre pessoas, instituições e nações, o que promove a ampliação da desigualdade social e, por conseguinte, dos conflitos, sendo necessárias habilidades socioemocionais para amenizar as tensões decorrentes.

Nesse contexto, a formulação e a implementação da BNCC justificam-se com base no discurso hegemônico de organismos internacionais (BM, UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) e de grupos e instituições nacionais (educadores, empresários, organizações não governamentais, Estado), o qual alia “qualidade” na educação aos resultados de avaliações em larga escala internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA) e nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM etc.). Qualidade essa que é apontada pela aquisição de competências (supracitadas) que, segundo a BNCC, têm “orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na

construção de seus currículos” (BRASIL, 2018b, p. 13), bem como as avaliações internacionais realizadas pela OCDE (PISA) e UNESCO (BRASIL, 2018b).

A BNCC se apresenta como instrumento fundamental para a garantia do respeito à diversidade, da igualdade, da equidade e da qualidade na educação escolar brasileira, diante de um país caracterizado por profundas desigualdades sociais, econômicas, de raça, de sexo e educacionais no Brasil (BRASIL, 2018b). Assim, o documento propala:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 [BRASIL, 2018b, p. 15-16].

Contraditoriamente a esse discurso de combate às desigualdades, de compromisso com os grupos marginalizados e de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC centra-se na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio sem contemplar orientações para as modalidades específicas da educação escolar brasileira, tampouco da educação dos grupos minoritários nos quais se insere o público-alvo da educação especial.

Um primeiro aspecto a destacar é que a expressão “educação especial” é citada apenas duas vezes nas versões aprovadas, a primeira das quais aparece na introdução do documento, no conjunto das modalidades da educação escolar brasileira, e na parte introdutória do componente curricular *Ciências*, do ensino fundamental, ao afirmar-se o respeito e o acolhimento às diferenças individuais relacionadas à diversidade étnico-cultural e à educação especial (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020). Na parte específica sobre o ensino médio, a expressão simplesmente não é utilizada.

A análise das duas versões preliminares da BNCC (setembro de 2015 e maio de 2016) revelam um retrocesso em relação ao debate sobre a EE durante a tramitação do documento. Elas continham um tópico específico intitulado “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”. Na segunda versão preliminar, de 2016, no tópico “A BNCC e as modalidades

da educação básica”, havia um parágrafo com uma breve descrição sobre a EE. Esses dois tópicos foram excluídos na terceira versão preliminar, de abril de 2017 (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020). Ambos mantinham coerência com a PNEEPEI, bem como destacavam e conceituavam os serviços e recursos da EE, tais como o atendimento educacional especializado (AEE), Sistema Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade, Tecnologia Assistiva, Comunicação e Alternativa e Aumentativa, Profissional de Apoio, Tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/língua portuguesa e Guia Intérprete (BRASIL, 2015b, 2016).

Embora a segunda versão cometa um equívoco ao apresentar os serviços oferecidos por esses três últimos profissionais como atividades do AEE ofertado em sala de recurso multifuncional, sem especificar que eles atuam para além do AEE, as duas primeiras versões preliminares abordam aspectos importantes da EE, eliminados nas versões posteriores. Ambas ratificam a oferta dessa modalidade na perspectiva da EI e defendem deslocar o enfoque nas dificuldades e limitações da criança para o de suas potencialidades e o papel da sociedade quanto à organização do ambiente para a eliminação das barreiras e a promoção de acessibilidade (BRASIL, 2015b, 2016).

Outra lacuna refere-se à não especificação do público-alvo da EE nas versões aprovadas (2017 e 2018), pois estas apenas reafirmam o compromisso com os alunos com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei n. 13.146/2015) (BRASIL, 2015a). Elas não mencionam os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que também constituem o público atendido pela EE (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020). Ainda que assumam tal compromisso, a BNCC não caracteriza as diferentes formas de deficiência, tampouco as formas de respostas educativas por elas requeridas. Há apenas uma menção à comunidade surda em todo o texto, sendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o único recurso da EE destacado na BNCC¹⁶ (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020).

A BNCC aprovada revela um silenciamento em relação à EE, uma vez que não a define e caracteriza, e ao seu público-alvo. Também não oferece orientações teórico-metodológicas aos gestores e docentes que possam auxiliá-los nas práticas administrativa e pedagógica quanto a essa modalidade da educação escolar. Diante disso, questiona-se o significado político desse silenciamento ao se considerar as relações entre educação, sociedade e Estado no atual cenário

¹⁶ Na BNCC aprovada, a alusão à LIBRAS é feita sete vezes: uma na introdução do documento; três na parte do ensino fundamental; e três na parte do ensino médio. Dessas, seis vezes no conjunto das diferentes formas de linguagem e uma vez ao se referir à lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou essa língua no Brasil.

de acumulação flexível do capital, o que requer o entendimento do significado social da BNCC.

Freitas (2018) afirma que o debate sobre bases nacionais comuns curriculares, alinhado a sistemas de avaliação em larga escala, tem ocorrido em vários países como parte do movimento global de reforma da educação que visa padronizar e adequar as escolas às necessidades dos novos processos produtivos da chamada Indústria 4.0, a fim de favorecer os investimentos transnacionais e a atuação de indústrias e prestadoras de serviço de países centrais nos periféricos. Trata-se de um conjunto de metas e competências definidos e padronizados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, adequados à lógica mais competitiva da fase atual de mundialização financeira do capital.

Esse autor destaca, ainda, que a Educação está sendo sequestrada pelo empresariado, cujo alcance de objetivos não depende apenas da adequação da educação às próprias exigências produtivas, mas também da negação da ideia de educação como direito social, em favor do consenso em relação a ela como serviço e mercadoria que deve ser afastada do Estado e gerenciada pela lógica de mercado. Nesse sentido, a ênfase na aprendizagem de disciplinas básicas camufla a preocupação de que os processos de trabalho cada vez mais ligados ao uso de tecnologia ampliem o nível da educação e conscientização dos trabalhadores de modo a ameaçar o *status quo* (FREITAS, 2018). Um discurso oculto que favorece o controle da Educação pela iniciativa privada rumo à privatização do sistema de educação pública, pois o

setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado [FREITAS, 2018, p. 56].

Apesar do discurso ético e humanista, pode-se afirmar que a BNCC se insere no movimento de transferência das funções do Estado relativas às políticas sociais para a sociedade civil com e sem fins lucrativos. Por isso a ênfase discursiva em protagonismo, solidariedade, cidadania, autonomia, cooperação e responsabilidade, a fim de garantir a aceitação social de que a sociedade justa, democrática e inclusiva só se faz mediante a participação de todos em torno do bem comum. É a legitimação do direito privado, pois direitos sociais como a

educação passaram a ser vistos como serviços prestados e geridos com recursos da própria comunidade, e não mais pelos “tradicionais equipamentos do Estado, o qual não se reconhece como executor de ‘políticas sociais inclusivas’” (GARCIA, 2014, p. 109).

Esse modelo de Estado e de sociedade, aliado ao “argumento da ineficácia da distribuição de renda como estratégia de proteção social, fazendo a defesa da abordagem de ‘gestão social dos riscos’” (GARCIA, 2014, p. 110), dá sustentação ao discurso político sobre inclusão. Nesse cenário, que naturaliza as desigualdades sociais e privatiza os conflitos sociais, a concepção de inclusão não tem um caráter emancipador, uma vez que intenta incluir os excluídos na própria corrente econômica que gera a exclusão social, ou seja, incluí-los na sociedade capitalista. Sob essa lógica, as políticas de EI assumem a função política e social de administrar os grupos marginalizados com o propósito de fragmentá-los a serviço do capital:

Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição entre capital e trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais, além de obscurecer as relações de classe, constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes [GARCIA, 2014, p. 113].

Nessa lógica, segundo a qual políticas educacionais passam a ser gerenciadas pela ótica do mercado e executadas pela sociedade civil, tendendo a privatizar a escola pública e a ampliar a competição *dentro de e entre* instituições escolares, haverá espaço à inclusão escolar de grupos marginalizados, dentre os quais o público-alvo da EE, sobretudo os pertencentes à classe trabalhadora, como preconizam a BNCC e outros documentos de políticas educacionais? Certamente a resposta é negativa, pois as escolas acabam se submetendo à padronização curricular como forma de obter sucesso nas avaliações em larga escala e, por conseguinte, mais recursos financeiros (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020). Todavia, a estandardização curricular não é coerente com a proposta de EI pautada em uma pedagogia centrada na criança e no respeito às diferenças. Assim, o discurso da BNCC de respeito à diversidade e de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva cumpre apenas a função política de cooptar o consenso em relação à BNCC e de ocultar seus vínculos com a reprodução da fase atual de acumulação flexível, financeira e neoliberal do capitalismo.

Essas determinações legais, jurídico-políticas, projetam uma realidade que se coloca nos limites impostos pela materialidade histórica, uma vez que, não obstante o potencial minimizador sobre as necessidades da formação humana, as políticas educacionais se restringem ao discurso em defesa de igualdade de condições e oportunidades de acesso. Tal discurso passa a reivindicar educação de qualidade para todos ao passo que encobre,

que a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza, formadas no decurso de um processo sócio-histórico [LEONTIEV, 1978, p. 274].

Também não revela que

o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de *todos os homens*; ao contrário: até os nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido *uma humanização extremamente desigual* ou dito de outra maneira: até hoje, o processo de *humanização* tem custado o sacrifício da maioria dos homens [NETTO; BRAZ, 2006, p. 46, grifo do original].

Trata-se então de destacar a função ideológica, falseadora do real, presente nas determinações legais, cuja intenção política velada opera com a ideia de promover a igualdade, de combater a discriminação e o preconceito, por meio da Educação. Mais do que isso, tenta-se considerar a Educação uma das principais vias de enfrentamento dos problemas gerados pelas desigualdades sociais, creditando-lhe sobretudo um genérico caráter humanista que atenderia à diversidade, ao tempo de formação e interesse de aprendizagem de cada indivíduo.

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: HÁ CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

O debate realizado até o momento revela que as políticas educacionais podem estar revestidas de um discurso político e ideológico capaz de ocultar as contradições sociais reais e mais profundas porém menos evidentes, que inviabilizam a materialização daquelas próprias políticas. É discurso pautado

na análise individualizada, naturalizada e fragmentada dos problemas sociais e camuflado na superficialidade das palavras e expressões utilizadas, como aquelas que apregoam uma educação para o respeito à diversidade e inclusão social.

Nesse sentido, o *Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, publicado em 21 de março de 2018, questiona o uso, na BNCC, da expressão “diferenciação curricular”, alegando que não estaria em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei n. 13.146/2015) (BRASIL, 2015). De acordo com os signatários do manifesto, essa lei não utiliza nem recomenda a expressão. Ademais, a diferenciação curricular tende a discriminar o sujeito em razão da condição de deficiência, o que é concebido como crime pela lei n. 13.146/2015 (INCLUSÃO JÁ, 2018). Tal diferenciação só é permitida se a finalidade for garantir o pleno acesso à escola e ao currículo comum “por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas” (INCLUSÃO JÁ, 2018).

No entanto, no caso das políticas educacionais, mesmo que a letra da lei garanta essa possibilidade, ainda tornam-se impeditivas as condições materiais de aprendizagem desfavoráveis, visto que, quando o sujeito não consegue aprender, ainda é muito comum predominar o entendimento ou a vinculação desse fato a problemas individuais. Por essa razão, todo o esforço e luta na direção contrária ao sistematicamente produzido, ou seja, o combate às desigualdades, implica que se enfrentem e se eliminem suas causas em vez de tão somente oferecer supostas respostas individuais a fenômenos sociais historicamente mais amplos e profundos.

Tanto os escritos de Vigotski, como de outros autores da THC, que desde o princípio buscaram sair do cativeiro biológico da psicologia tradicional em direção a uma psicologia humana, histórica, nos possibilitam entender que as leis e regularidades do desenvolvimento psíquico vinculam-se à necessidade de que a ciência psicológica contribua com a formação humana e as transformações nas próprias relações sociais.

São explicações que, dentre outras coisas, esclarecem que, para promover o desenvolvimento humano, também se faz necessário haver

mudança nas próprias relações sociais entre as pessoas. Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as idéias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica, a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. “Minha

relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem [VYGOTSKY, 2004, p. 7].

Com tais demandas relacionadas à totalidade social do contexto histórico vivenciado, os autores da THC explicaram a constituição humana como processo formativo multideterminado pela realidade histórica e social em seu conjunto, a qual se torna diversificada e complexa quão maiores forem as exigências para a sociabilização de seus membros. Precisamente, desvelaram como se formam e estruturam as funções psicológicas superiores (FPS) da atividade psíquica e esclareceram que todo ser pertencente ao gênero humano tem em si o direito a se desenvolver da forma mais ampla possível, sopesando uma ameaça a este direito quando lhe são extirpadas as condições sociais para tal e a educação que medeia esse processo.

De tal modo, em razão da divisão social do trabalho e da propriedade privada, as especificidades do alto grau de desenvolvimento das relações sociais de produção nas sociedades de classes de tipo capitalista burguês, que potencialmente poderiam provocar a ampla incorporação das objetivações sociais (acervo cultural, histórico e científico produzido pelo gênero humano), só o fazem de forma desigual pelos homens particulares. Aí paira a contradição entre a desigualdade aparente, física, e a estabilidade enquanto ser singular (MATOS, 2019).

A produção da subjetividade está, em princípio, imediatamente entrelaçada com o intercâmbio material dos homens na atividade material. E isso nos parece essencial no âmbito da formação humana das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sobretudo no que diz respeito aos fundamentos que orientam as políticas educacionais. Na medida em que consideramos a gênese social, histórica e cultural dos processos psicológicos humanos como relações interpessoais e interpsicológicas, para posteriormente tornarem-se singulares, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicas, temos elementos importantíssimos para contrapor tendências vigentes na Psicologia, as quais, por seus fundamentos, demonstram-se incongruentes nas questões pedagógicas e metodológicas relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, especialmente da pessoa que apresenta um “*deficit*” ou “*defeito biológico*”.

Em primeiro lugar, tais concepções consideram que o comportamento social deriva do individual. Em segundo lugar, há aquelas que advogam que o

indivíduo sofre, de forma passiva, influências sociais fundamentadas em um conceito de ambiente no sentido estrito de um conjunto de circunstâncias ou contingências que, de acordo com suas características, podem ou não fornecer elementos que facilitem o desenvolvimento, uma vez que o meio social coloca-se como algo dado e natural ao qual alguém se deve ajustar, adaptar.

Ao explicar a estrutura da personalidade da criança com deficiência, Vigotski estabeleceu as bases para uma nova compreensão da relação entre sujeito e contexto histórico. Diz o autor que, paralelamente às características negativas ou o *deficit*, é importante criar forças contrárias, as características positivas. O sentido subjetivo positivo, aberto e favorável, frente à deficiência, contribui para criar um mecanismo com técnicas e habilidades culturais e compensar o defeito. Em suas palavras:

As condições sociais, nas quais deve desenvolver-se a criança, também constituem, por uma parte, toda esfera de inadaptação da criança, da qual partem as forças criadoras de seu desenvolvimento; a existência de obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento, radica nas condições do meio social no qual esta deve entrar; por outra parte, todo desenvolvimento da criança está dirigido à conquista do nível social necessário [VYGOTSKI, 1989, p. 141, tradução nossa].

Assim, a conquista e a consolidação de comportamentos culturais formam uma superestrutura, tornando-se uma ferramenta que compensa o defeito material em questão. Isso corrobora o entendimento de que o Homem é um candidato à humanização e que é necessário identificar não apenas o que é divergente entre os sujeitos em determinado período histórico, mas as demandas e/ou necessidades que marcam o ser humano contemporâneo e o seu desenvolvimento, posto que

a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas, sim, das enormes diferenças nas condições e no modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e das aptidões intelectuais [LEONTIEV, 1978, p. 274].

A individualidade ou diferença de cada membro da espécie humana resulta da relação dele com o gênero humano, da apropriação da cultura acumulada

historicamente pela humanidade, que tem início no nascimento, com continuidade por toda a vida. Isso significa, mais uma vez, considerar que apenas o fato do pertencimento à espécie humana não contempla todas as características de um ser humanizado ou plenamente desenvolvido. Sua história, aquela de seu desenvolvimento particular das FPS (sensação, atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/sentimento), se faz socialmente.

As influências externas e objetivas, por serem o ponto de partida do reflexo do mundo real e por serem determinantes deste, condicionam toda atividade psíquica, todos os traços da personalidade. A personalidade é uma formação que se desenvolve na inter-relação entre o indivíduo como sujeito ativo e o meio social, o qual exerce influência determinante na aquisição de qualidades, conhecimentos, padrões de conduta e de comunicação. Essa explicação sobre a dinâmica do desenvolvimento psíquico sustenta a defesa ontológica da riqueza humana e das possibilidades do indivíduo em se desenvolver, mesmo em condições de severo ou grande comprometimento (cegueira, surdez, surdocegueira, entre outros) (MATOS, 2019).

Isso se dá porque o ato de produzir o humano está relacionado à apropriação do humano que já há externalizado, da cultura humana já objetivada na sociedade, que engloba linguagem, valores, conhecimentos, técnicas, instrumentos físicos e simbólicos, etc.; fatores que se integram ao ser do indivíduo e transformam-se em órgãos, ferramentas, meios instrumentais, da sua individualidade. Assim, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mesmo quando não coincidentes entre si, forma uma unidade que torna possível a humanização, desde o nível dos sentidos até o das formas mais ricas e complexas que possa assumir o psiquismo humano.

Nas palavras de Vigotski:

a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas do comportamento humano em desenvolvimento. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais [VYGOTSKY, 1995, p. 34, grifos nossos].

Essa questão tem ainda desdobramentos de outra ordem, ao pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando que sua educação “se apoia na compensação indireta, psíquica, já que não é possível a compensação direta, biológica, da cegueira, da surdez e de outras

deficiências” (VIGOTSKI, 1989, p. 160). Ou seja, “esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 183).

Ao apropriar-se da realidade objetiva, coisas da vida concreta, por meio da educação, a criança e/ou o adulto a transformam em leis do pensamento, elementos simbólicos, isto é, ao assimilar o resultado da produção humana convertida em bens materiais e não materiais (ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades etc.), ambos incorporam-nos em órgãos, como seus próprios meios culturais, da sua própria individualidade, desde o nível dos sentidos até o das formas mais ricas e complexas que historicamente venha a assumir o psiquismo humano.

Também, como explicitam os fundamentos da pedagogia histórico-crítica (PHC), a educação, por meio do trabalho educativo, produz

direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [SAVIANI, 2013, p. 13].

Os autores da THC e da PHC confluem para explicar o caráter dialético do desenvolvimento humano em sua origem e dinâmica, que demonstra clara contraposição às explicações reducionistas empregadas como justificativas para limitar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da EE.

Ao ver o ato educativo como forma de, progressivamente, produzir em cada indivíduo sua “segunda natureza”, o desafio que se apresenta ao processo educativo está relacionado ao fato de promover na criança com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a formação do psiquismo desde um estado primitivo ao cultural. É reconhecer que a educação “deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico” (VIGOTSKI, 2004, p. 7). Entende-se que é o processo educativo que vai promover no sujeito, com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, uma relação cada vez mais mediada com o mundo, razão pela qual o que a natureza lhe deu ao nascer necessita ser paulatinamente transformado (as “neofomações”, segundo Vigotski [1989, 2006]), superado, por conteúdos culturais que o tornem independente na atuação social. Eis a premissa revolucionária que devemos encampar na prática social e educacional.

Diante do exposto, a BNCC, apreçoada como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 7), não tende a contribuir para a efetivação dessa premissa revolucionária. Isso ocorre porque ela vincula as aprendizagens essenciais a um conjunto de dez competências gerais da educação básica, que orientará obrigatoriamente a organização curricular das escolas públicas e privadas brasileiras.

A leitura superficial e acrítica garante a aceitação de tais competências, pois dificilmente será negada a necessidade de “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018b, p. 9), como propõe a primeira competência geral. Quem vai se opor ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores como capacidade de investigação, reflexão, análise e consciência crítica, imaginação, criatividade, comunicação, utilização de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, digital), lida com emoções, autonomia, consciência socioambiental, consumo responsável, autocrítica, flexibilidade, responsabilidade, resiliência, determinação, solidariedade, empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos (BRASIL, 2018b)? Quem vai se opor às habilidades, às atitudes e aos valores defendidos ao longo da redação dessas dez competências gerais?

Todavia, urge inquirir: a orientação curricular da BNCC está a serviço de qual tipo de educação e de sociedade? No tópico anterior, essa questão foi tratada com base em uma perspectiva dialética e histórica da contextualização do documento, o que permitiu evidenciar seu alinhamento com as relações sociais capitalistas contemporâneas. Assim, o sentido dado ali a habilidades, atitudes e valores está vinculado ao desenvolvimento daquelas habilidades pragmáticas para o mercado de trabalho, em relações de produção e trabalho flexíveis, e na contenção de conflitos, a fim de garantir maior produtividade da força de trabalho e a ordem societal capitalista vigente.

Nesse sentido, compartilha-se da visão de Saviani (2016, p. 56) de que “o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências

da sociedade, filosofia, artes”. No caso da BNCC, há ênfase nas habilidades socioemocionais e técnicas em detrimento da transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

Para Saviani (2016, p. 57), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, instituição cuja função é a socialização do saber sistematizado. Entretanto, o autor afirma que socializar tal saber na sociedade capitalista é incoerente com a contradição entre a produção coletiva e a apropriação privada dos bens inerente a essa sociedade. Por isso, ao ampliar o acesso da população ao saber escolar, o capitalismo tende a secundarizar e a promover o esvaziamento desse mesmo saber.

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista [SAVIANI, 2013, p. 84-85].

Nessa perspectiva, o esvaziamento do saber sistematizado pela BNCC e a ausência nela de subsídios teórico-metodológicos acerca da formação escolar

do público-alvo da EE e das demais modalidades da educação brasileira favorecem que a educação se restrinja ao estrito papel de reprodução da sociedade capitalista. O discurso da construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva não tende a ultrapassar seu caráter ideológico, se, como afirma Saviani (2016), as classes dominadas não tiverem acesso à cultura letrada apropriada pelas classes dominantes. Por isso, “de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado” (SAVIANI, 2016, p. 58). Por fim, incluir não é apenas inserir o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na classe comum do ensino regular, mas garantir-lhes a apropriação do saber sistematizado, sobretudo aqueles pertencentes à classe trabalhadora, como instrumento de luta e emancipação humana e social.

Contudo, se a BNCC não oferece essa possibilidade, o silenciamento dela em relação à EE deixa margem para que a escola, ao elaborar o projeto político-pedagógico, retome a discussão acerca de suas atividades nucleares, vinculando-as à transmissão-assimilação do saber sistematizado. Outrossim, oriente suas práticas pedagógicas com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), valorizando as possibilidades que o aluno pode vir a desenvolver e não o seu nível real, atual, pautado em diagnósticos que focam tão somente sua limitação ou deficiência. Eis o desafio das escolas no processo de reorganização curricular da EE na perspectiva da EI, à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no bojo da reformulação e implementação de propostas curriculares escolares em cumprimento das normativas referentes à BNCC.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao levar em conta os fundamentos histórico-dialéticos para explicar aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, é inevitável que a decisão sobre como a educação escolar vai formar as novas gerações por meio de políticas educacionais, no caso a BNCC, impacte o presente e o futuro da sociedade e da vida humana. Isso ocorre porque as raízes históricas do desenvolvimento humano, e os avanços ou limites mesmos desse desenvolvimento, determinam-se pelo grau alcançado de domínio do conhecimento e pelo controle social e/ou direção das forças produtivas em seu favor, com vistas ao desenvolvimento humano futuro.

Com isso, fica evidente que as leis que regulam o curso da história humana e que regem o desenvolvimento material e não material da sociedade são as fontes que explicam a constituição da personalidade e do comportamento da pessoa com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A contradição presente no processo educacional de um e outro tipo humano, que por algum motivo não consegue aprender, pode ter uma explicação muito mais relacionada à forma como a educação mesma, enquanto meio social, vem se constituindo historicamente do que na capacidade individual da pessoa por ela atendida.

Nesse sentido, as ações implementadas na sociedade capitalista, por sua vez, quando muito, se aproximam do contorno de políticas compensatórias, isto é, são práticas que sucessivamente buscam suavizar, sem solucionar, as desigualdades sociais e as disparidades de renda em resposta aos desafios do próprio sistema econômico capitalista no Brasil e, inclusive, do mercado mundial. Tais medidas, especialmente no âmbito da educação escolar, aparentemente igualitárias, não dão ares de ultrapassar as normas que garantem tão somente um mínimo acesso ao direito educacional e o princípio básico de igualdade de oportunidade para o desenvolvimento humano de pessoas com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Resumo executivo. Washington, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/24758-Aprendizagem-para-todos-investir-nos-conhecimentos-e-competencias-das-pessoas-para-promover-o-desenvolvimento.html>>. Acesso em: 11 set. 2020.
- BANCO MUNDIAL. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/S%3ADntese-deconstata%C3%A7%C3%B5es-conclus%C3%B5es-e-recomenda%C3%A7%C3%B5es-depol%C3%ADticas>>. Acesso em: 30 set. 2019.
- BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do*

desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-341. (Coleção Educação Contemporânea).

BOITO JUNIOR, A. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: 1ª versão preliminar*. Brasília: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão revista*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (terceira versão preliminar)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Base0416.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino Médio (terceira versão)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (Em discussão)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018c.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- D'AVILA, J. B. *As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular*. 2018, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.
- FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Inclusiones*, v. 1, n. 1, p. 10-34, enero/marzo 2020.
- FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 101-140.
- INCLUSÃO JÁ. Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 21 de março de 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Org.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.
- MATOS, N. da S. D. de. *Políticas de educação especial e desenvolvimento humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba*. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, 2019.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Quem somos?* Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- NETTO, J. P., BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social).

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. G. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNESCO. *Declaración de Salamanca: de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?posInSet=2&queryId=5b934d5a-7114-4264-827e-43e434c0b7d>. Acesso em: 18 set. 2019.

UNESCO. *Educação 2030: declaração de Incheon e marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por>. Acesso em: 18 set. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madri: Machado Libros, 2006.

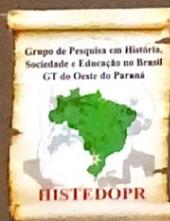
VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. Trad. de N. Dória (trabalho original publicado em 1930), 2004. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símio, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Tomando como referência a pedagogia histórico-crítica, este livro expõe a fragilidade teórica e o viés ideológico conservador da atual política educacional focada na Base Nacional Comum Curricular, evidenciando elementos para sua crítica e superação. Como tal, apresenta importantes subsídios aos professores e gestores das escolas estaduais e municipais para a reorientação do ensino em uma direção crítico-transformadora. Configura-se, pois, como um lançamento oportuno e de leitura obrigatória nessa época de resistência às políticas de negação do direito da população a uma educação de qualidade, pública, gratuita e laica.

Dermeval Saviani

Professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq e coordenador geral do HISTEDBR. Atua como professor titular colaborador pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.



AUTORES ASSOCIADOS



www.autoresassociados.com.br
Educação Contemporânea